



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii : multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych

Author: Ewa Półtorak

Citation style: Półtorak Ewa. (2018). Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii : multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych. W: D. Gabryś-Baker, R. Kalamarz, M. Stec (red.), "Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce : wybrane zagadnienia" (S. 119-133). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych

Streszczenie: Dynamiczny rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych nie pozostaje bez wpływu na proces kształcenia językowego, w którym coraz częściej wykorzystywane są szeroko rozumiane narzędzia multimedialne. Zastosowanie tego rodzaju narzędzi w procesie dydaktycznym stwarza szereg możliwości jego uczestnikom. Jednak ich obecności w procesie nauczania/uczenia się języka obcego powinna towarzyszyć przede wszystkim refleksja nad ich użytecznością dydaktyczną.

Głównym celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile multimedialne narzędzia dydaktyczne mogą być użyteczne dla poszczególnych uczestników procesu glottodydaktycznego w kontekście pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych, czyli tzw. feedbacku.

Słowa kluczowe: proces nauczania/uczenia się języka obcego, nowe technologie, informacje zwrotne (*feedback*), multimedialne narzędzia dydaktyczne

1. Wstęp

Dynamiczny rozwój narzędzi informacyjno-komunikacyjnych nie pozostaje bez wpływu na edukację językową, w której coraz częściej wykorzystywane są w różnym stopniu i zakresie szeroko rozumiane multimedialne narzędzia dydaktyczne. Wśród głównych zalet korzystania z tego rodzaju pomocy na lekcji języka obcego nauczyciele najczęściej wskazują na ułatwienie dostępu do materiałów autentycznych, usprawnienie pracy (własnej i ucznia), zróżnicowanie proponowanych technik nauczania/uczenia się, w tym szczególnie umożliwienie uczniom pracy w autonomii lub pół autonomii, dywersyfikację form komunikacji czy zwiększenie motywacji do nauki (por. na przykład BERTIN 2001;

HIRSCHSPRUNG 2005; OLLIVIER, PUREN 2011; GALAN, PÓLTORAK [w druku]). Niewątpliwie włączenie tego rodzaju narzędzi do procesu dydaktycznego daje szereg możliwości dla jego uczestników. Jednakże decyzji o ich wykorzystaniu w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych powinna towarzyszyć przede wszystkim refleksja nad ich użytecznością dydaktyczną. Zdaniem coraz większej liczby badaczy, kryterium to powinno odgrywać decydującą rolę w dyskusji na temat obecności narzędzi multimedialnych na lekcji języka obcego czy, w szerszym kontekście, w edukacji jako takiej.

Kwestia skuteczności multimedialnych narzędzi dydaktycznych może być podejmowana w odniesieniu do różnych aspektów kształcenia językowego. Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile narzędzia te mogą być użyteczne dla poszczególnych uczestników procesu glottodydaktycznego w kontekście pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych, czyli tzw. feedbacku. Punktem odniesienia dla zaproponowanych refleksji będą wyniki eksperymentu dydaktycznego, przeprowadzonego wśród polonofonów rozpoczynających naukę języka francuskiego jako co najmniej drugiego języka obcego na poziomie początkującym.

2. Zjawisko feedbacku w procesie kształcenia językowego

Pojęcie feedbacku, mające swoje korzenie w dziedzinie cybernetyki, definiowane jest jako szczególny rodzaj interakcji pomiędzy elementami danego systemu (rozpatrywanego w odniesieniu zarówno do organizmów żywych, jak i maszyn), umożliwiającej kontrolę i regulację funkcjonowania tego ostatniego zgodnie z celem, do osiągnięcia którego dąży (por. COUFFIGNAL 1963). Ze względu na swój regulacyjny charakter, *feedback* uznawany jest za jeden z podstawowych mechanizmów warunkujących prawidłowy przebieg szeregu różnych procesów, w tym również procesów poznawczych człowieka. Wśród tych ostatnich najbardziej interesującym z punktu widzenia niniejszego artykułu jest proces uczenia się.

Zdaniem niektórych badaczy każda teoria traktująca uczenie się jako proces wzajemnego oddziaływania pomiędzy poszczególnymi uczestnikami/elementami tego procesu, w sposób implicytny bądź eksplicytny nawiązuje do zjawiska feedbacku, bez którego „sama idea wzajemnego oddziaływania staje się z definicji niemożliwa” (Bagert-Drowns 1991: 214, za: PÓLTORAK 2009: 114). Co więcej, ze względu na charakter dostarczanych informacji, zarówno dla osoby nauczającej, jak i uczącej się *feedback* może pełnić ważną funkcję w procesie kształcenia/przyswajania nowych kompetencji i/lub umiejętności oraz wpływać na jego rezultaty (PÓLTORAK 2009).

Analizując interesujące nas zjawisko z perspektywy glottodydaktycznej, można powiedzieć, że *feedback* stanowi mechanizm umożliwiający poszczególnym uczestnikom procesu nauczania/uczenia się danego języka obcego pozyskiwanie interesujących ich informacji zwrotnych na temat jakości oraz skuteczności podejmowanych przez nich różnorodnych czynności, które to informacje mogą im posłużyć do kontroli podejmowanych działań i ich ewentualnej regulacji, jeśli jest to konieczne do realizacji wyznaczonych celów (por. GALISSON, COSTE, ed., 1976). Tego rodzaju wymiana informacji zwrotnych jest uwarunkowana istnieniem oraz możliwością wyboru różnego rodzaju narzędzi służących nadawcy do ich przekazywania. Jednocześnie odbiorca powinien dysponować możliwością ich analizy oraz móc je wykorzystać do ewentualnej modyfikacji swojego działania. Zarówno nadawcą, jak i odbiorcą przekazywanych/pozyskiwanych informacji zwrotnych może być nauczyciel lub uczeń (por. PÓLTORAK 2009). Zdaniem większości badaczy, zjawisko *feedbacku* jest szczególnie istotne dla osoby uczącej się. W odniesieniu do ucznia, *feedback* może być definiowany co najmniej trojako:

1. W szerokim rozumieniu *feedback* odnosi się do każdego rodzaju informacji (pisemnej lub ustnej, werbalnej lub niewerbalnej) bądź określonej procedury, które mają na celu powiadomienie go o trafności jego odpowiedzi, jakości podejmowanych przez niego działań czy, jak w naszym przypadku, szeroko rozumianych zachowań językowo-komunikacyjnych.
2. W węższym znaczeniu mechanizm *feedbacku* służy uczniowi do porównania aktualnego stanu wiedzy, umiejętności czy kompetencji z tym, do osiągnięcia którego dąży.
3. W procesie nauczania wspomagane go technologią komputerową *feedback* może być wąsko rozumiany jako każdego rodzaju informacja lub innego typu forma reakcji systemu komputerowego na działanie ucznia (por. MORY 2004).

W aktualnych metodach nauczania/uczenia się języków obcych dominuje stanowisko, że proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych powinien tworzyć integralną część kształcenia językowego. Jak zauważa DAKOWSKA, *feedback* stanowi niezbędny element „przyswajania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym, ponieważ nie można robić postępów, nie mając pojęcia, na jakim poziomie jesteśmy obecnie” (2001: 37). Co za tym idzie, rozwój językowy ucznia wymaga otrzymywania przez niego regularnych i istotnych informacji zwrotnych.

Najczęstszą formą *feedbacku*, jaką spotyka się na lekcji języka obcego, jest tzw. *feedback* korekcyjny, nazywany również korygującą lub negatywną informacją zwrotną (PAWLAK 2010). Pod pojęciem tym rozumie się „reakcję na niepoprawną wypowiedź ucznia, która może tylko sygnalizować, że został popełniony błąd, zawierać poprawną formę, dostarczać informacji metalingwistycznych na temat rodzaju błędu, bądź też stanowić połączenie wszystkich tych możliwości” (PAWLAK 2010: 249). Nie oznacza to, że nauczyciel ogranicza się jedynie do

negatywnych informacji zwrotnych, skoncentrowanych na popełnionych przez ucznia błędach, choć to faktycznie one dominują w dyskursie edukacyjnym.

Analiza literatury przedmiotu (por. na przykład TAGLIANTE 2005; LEWICKA-MROCZEK 2009; HUVER, SPRINGER 2011; HADJI 2012; PAWLAK 2010, 2012), pozwala stwierdzić, że na rodzaj pozyskiwanych przez ucznia informacji zwrotnych, czy to o charakterze pozytywnym czy negatywnym, nie pozostają bez wpływu między innymi takie czynniki jak charakter podejmowanych przez niego działań językowo-komunikacyjnych, cel określonego działania/zadania, wykorzystywane metody nauczania/uczenia się, a co za tym idzie koncepcja samego procesu uczenia się, wpisana tak w tradycyjne, jak i wspomagane technologią komputerową poszczególne metody nauczania/uczenia się, czy też, co jest najbardziej interesujące ze względu na podejmowane w niniejszym artykule kwestie, wykorzystywane narzędzia i sposoby komunikowania się między uczestnikami procesu dydaktycznego. W tym ostatnim wypadku możemy mówić o wymianie informacji zwrotnych za pomocą tradycyjnych środków komunikacji (tzw. *feedback* tradycyjny) lub o ich przekazywaniu wyłącznie poprzez urządzenia multimedialne i/lub internet (tzw. *feedback* elektroniczny). Porównanie skuteczności wymienionych rodzajów *feedbacku* stało się podstawowym celem zaproponowanych badań empirycznych. Zanim przedstawimy ich wyniki, pokrótce omówione zostaną przykłady multimedialnych narzędzi dydaktycznych, jakie można spotkać na lekcji języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem oferowanych przez nich możliwości pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych.

3. Multimedialne narzędzia dydaktyczne na lekcji języka obcego

W dzisiejszych czasach problematyka wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym stanowi przedmiot zainteresowania wielu glottodydaktyków (por. na przykład BERTIN 2001; HIRSCHSPRUNG 2005; MANGENOT, LOUVEAU 2006; WIDŁA 2007; GAJEK 2008; OLLIVIER, PUREN 2011; GUICHON 2012; KRAJKA 2012; GAŁAN 2018). Analiza dostępnej literatury pozwala stwierdzić, że nauczyciel dysponuje różnorodnymi narzędziami multimedialnymi, które potencjalnie mogą towarzyszyć poszczególnym etapom kształcenia językowego. Wśród najczęściej wykorzystywanych narzędzi na lekcji języka obcego wyróżnia się następujące kategorie:

1. Narzędzia/serwisy edukacyjne przeznaczone do wspomagania procesu nauczania i/lub nabywania kompetencji językowo-komunikacyjnych (w przypadku nauki języka francuskiego dobrymi przykładami są takie serwisy jak: *Bonjour de France*, *Peinture FLE*, *Lexique FLE* czy *Amélioration du français*).

2. Narzędzia/serwisy edukacyjne przeznaczone do nabywania określonej wiedzy i/lub umiejętności ogólnych takie jak: *France Culture*, *Encyclopédie Universalis* czy *Encyclopédie Larousse*.
3. Narzędzia/serwisy umożliwiające zdobywanie informacji na temat otaczającego świata takie jak francuskojęzyczne serwisy informacyjne: *TV5 Monde*, *RFI*, *France 24*, *France Inter*, *Le Point*, *Le Figaro* itd.
4. Narzędzia/aplikacje/serwisy umożliwiające komunikację synchroniczną i asynchroniczną między użytkownikami za pomocą poczty elektronicznej, czatów, grup dyskusyjnych, *Skype'a* itp.
5. Narzędzia/aplikacje powszechnego użytku, ułatwiające realizację codziennych obowiązków (na przykład elektroniczne notatniki, kalendarze, planery, serwisy zakupów itp.).
6. Gry (o różnicowanym charakterze ludycznym i/lub edukacyjnym).
7. Narzędzia/aplikacje umożliwiające samodzielne tworzenie zasobów multimedialnych, w tym zasobów o charakterze dydaktycznym, na przykład edytory tekstu, programy do tworzenia prezentacji multimedialnych lub stron internetowych, platformy e-learningowe itd. (por. na przykład HIRSCHSPRUNG 2005; MANGENOT, LOUVEAU 2006; OLLIVIER, PUREN 2011).

Warto podkreślić, że wśród wybieranych przez nauczycieli narzędzi znajdują się zarówno te zaliczane do tzw. pierwszej generacji, jak i te należące do tzw. drugiej generacji (Web 2.0). W obydwu tych kategoriach znaleźć można zarówno szeroko dostępne produkty użytku publicznego (takie jak na przykład proste edytory tekstu, blogi, podcasty, aplikacje społecznościowe), jak i narzędzia służące zaspokojeniu konkretnych potrzeb edukacyjnych. W tym drugim przypadku nauczyciel może skorzystać z bogatej oferty gotowych rozwiązań, przeznaczonych do nauczania/uczenia się danej dziedziny (jak na przykład pedagogiczne strony internetowe czy CD/DVD-ROMy przeznaczone do nauki literatury, historii czy języka obcego) lub sięgnąć do aplikacji, umożliwiających samodzielne tworzenie multimedialnych zasobów dydaktycznych. Narzędzia należące do tej ostatniej kategorii prezentują tym większy potencjał, że przygotowane przy ich użyciu materiały mogą być lepiej dostosowane do zindywidualizowanych celów glottodydaktycznych oraz do spersonalizowanych potrzeb ich odbiorców. Z wyżej wymienionych powodów narzędzia te cieszą się znaczną popularnością wśród uczestników procesu kształcenia językowego i stanowią przedmiot licznych projektów oraz badań glottodydaktycznych. Praktyczne wykorzystanie tych narzędzi w procesie nauczania/uczenia się języka obcego stało się także przedmiotem naszego zainteresowania, szczególnie w kontekście ich wykorzystania do ewaluacji językowych osiągnięć ucznia na lekcji języka francuskiego (PÓLTORAK 2008, 2009, 2011, 2015). Opierając się na wynikach przeprowadzonych we wcześniejszych pracach analiz, można wyróżnić dwie zasadnicze podgrupy narzędzi do tworzenia multimedialnych zasobów dydaktycznych, tzw. programy/systemy narzędziowe oraz platformy kształcenia na

odległość (platformy e-learningowe). Tak jak w przypadku pozostałych środków multimedialnych, nie bez znaczenia dla efektywności procesu kształcenia językowego pozostają zarówno ich parametry techniczne (takie jak łatwość obsługi, funkcjonalność, dostępność itd.), jak i ich potencjał dydaktyczny. Podstawowe różnice w zakresie funkcjonalności omawianych narzędzi, a w szczególności ich użyteczności dydaktycznej, przedstawiono w schematyczny sposób w tabeli 1.

Tabela 1

Ogólna charakterystyka narzędzi umożliwiających samodzielne tworzenie dydaktycznych zasobów multimedialnych

Elementy charakterystyki	Typy narzędzi	
	programy narzędziowe	platformy e-learningowe
Forma pracy	przeważnie forma pojedynczych ćwiczeń, rzadziej zestawów ćwiczeń, dostępnych w formie ćwiczeń interaktywnych (umieszczonych na przykład na serwerach zewnętrznych lub gotowych do zainstalowania na twardym dysku)	możliwość zaplanowania pełnej jednostki dydaktycznej (w zależności od potrzeb w formie kursu, lekcji lub pojedynczego zasobu) dostępnej <i>online</i>
Rodzaj komunikacji	komunikacja jednokierunkowa	komunikacja wielokierunkowa, synchroniczna lub asynchroniczna
Typy proponowanych interakcji	predefiniowane interakcje o charakterze zamkniętym	interakcje o charakterze otwartym, swobodne i/lub predefiniowane
Rodzaj proponowanych ćwiczeń/zadań	ćwiczenia i/lub zadania o charakterze zamkniętym	ćwiczenia i/lub zadania o charakterze otwartym i/lub zamkniętym
Rodzaj kształconych kompetencji i sprawności językowych	kształcenie punktowej wiedzy językowej (gramatycznej, leksykalnej itp.) i/lub punktowych sprawności receptywnych	kształcenie pełnego wachlarza językowych kompetencji komunikacyjnych oraz wszystkich sprawności językowych w zależności od rodzaju proponowanych zadań/ćwiczeń oraz zapewnianego nadzoru dydaktycznego
Preferowane strategie uczenia się	uczenie się indywidualne	uczenie się indywidualne, kolektywne i/lub partycypacyjne
Przykładowe narzędzia	<i>Hot Potatoes, NetQuiz Pro, Quiz Faber, ECT, Cantare, Questions-Réponses, Quandary, Quizmaker, Mots Entrecroisés, Ordidac, JCllic</i> itd.	<i>Moodle, Claroline, Dokeos, Sakai, Ilias</i> itd.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie PÓLTORAK 2008, 2009, 2015.

Już pobieżna analiza danych zebranych w tabeli 1 pozwala zauważyć, że dzięki oferowanym funkcjonalnościom platformy nauczania na odległość prezentują liczne możliwości dydaktyczne, w tym również w zakresie technik pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych. Przykładowo, platforma

Moodle – jedna z najpopularniejszych obecnie platform e-learningowych, daje do dyspozycji swoim użytkownikom możliwość wymiany informacji zwrotnych w obrębie różnego rodzaju zasobów i/lub aktywności bezpośrednio zintegrowanych z platformą (takich jak lekcja, *wiki*, test, zadanie, forum, czat itd.) lub poprzez skorzystanie z narzędzi zewnętrznych, w tym na przykład z poczty elektronicznej. Warto podkreślić, że w zależności od potrzeb oraz rodzaju proponowanych zadań językowych zamieszczone w danej aktywności/zasobie informacje zwrotne mogą być:

- automatycznie generowane przez system i/lub przekazywane za pośrednictwem narzędzi komunikacji synchronicznej i asynchronicznej;
- podawane natychmiastowo po udzieleniu odpowiedzi lub odroczone w czasie;
- skoncentrowane na poszczególnych częściach lub na całości proponowanego ćwiczenia/zadania;
- skierowane do wszystkich odbiorców lub zindywidualizowane;
- o charakterze wyłącznie korekcyjnym lub korekcyjno-informacyjnym i tym samym zawierać wskazówki umożliwiające poprawę odpowiedzi;
- podawane w formie komunikatów tekstowych, z towarzyszeniem lub bez towarzyszenia dodatkowych elementów wizualnych, audialnych lub audio-wizualnych, przekazywanych w czasie rzeczywistym lub odroczonym (por. na przykład PÓLTORAK 2009, 2015).

Zasygnalizowane korzyści płynące z wykorzystania platform e-learningowych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych, a w szczególności ich użyteczność w zakresie programowania informacji zwrotnych, zadecydowały o posłużeniu się nimi w planowanych badaniach. Uściślając, narzędziem, które zostało wykorzystane w omawianym w dalszej części artykułu projekcie badawczym była platforma *Moodle*.

4. Skuteczność multimedialnych narzędzi dydaktycznych w procesie pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych – wyniki badań własnych

4.1. Opis projektu badawczego

Głównym celem zaproponowanych badań była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie dotyczące użyteczności multimedialnych narzędzi dydaktycznych w procesie przekazywania/pozyskiwania informacji zwrotnych na lekcji języka obcego. Badanie to było częścią większego projektu badawczego i było skierowane do studentów rozpoczynających naukę języka francuskiego jako

co najmniej drugiego języka obcego. Omawiany projekt przyjął formę badania w działaniu, opartego na obserwacji oraz eksperymencie dydaktycznym. Został również poprzedzony serią badań pilotażowych, mających na celu zdiagnozowanie podstawowych trudności towarzyszących nauce języka francuskiego u polonofonów dysponujących znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym.

Ze względu na wymogi edycyjne prezentowanego artykułu opisane poniżej wyniki badań ograniczają się jedynie do analizy tych danych, które dostarczają najistotniejszych informacji dla podjętych w artykule rozważań. Szczegóły całego projektu badawczego oraz dokładny opis jego przebiegu i analizę poszczególnych etapów przedstawiono w: PÓLTORAK 2015.

4.2. Organizacja i przebieg badań

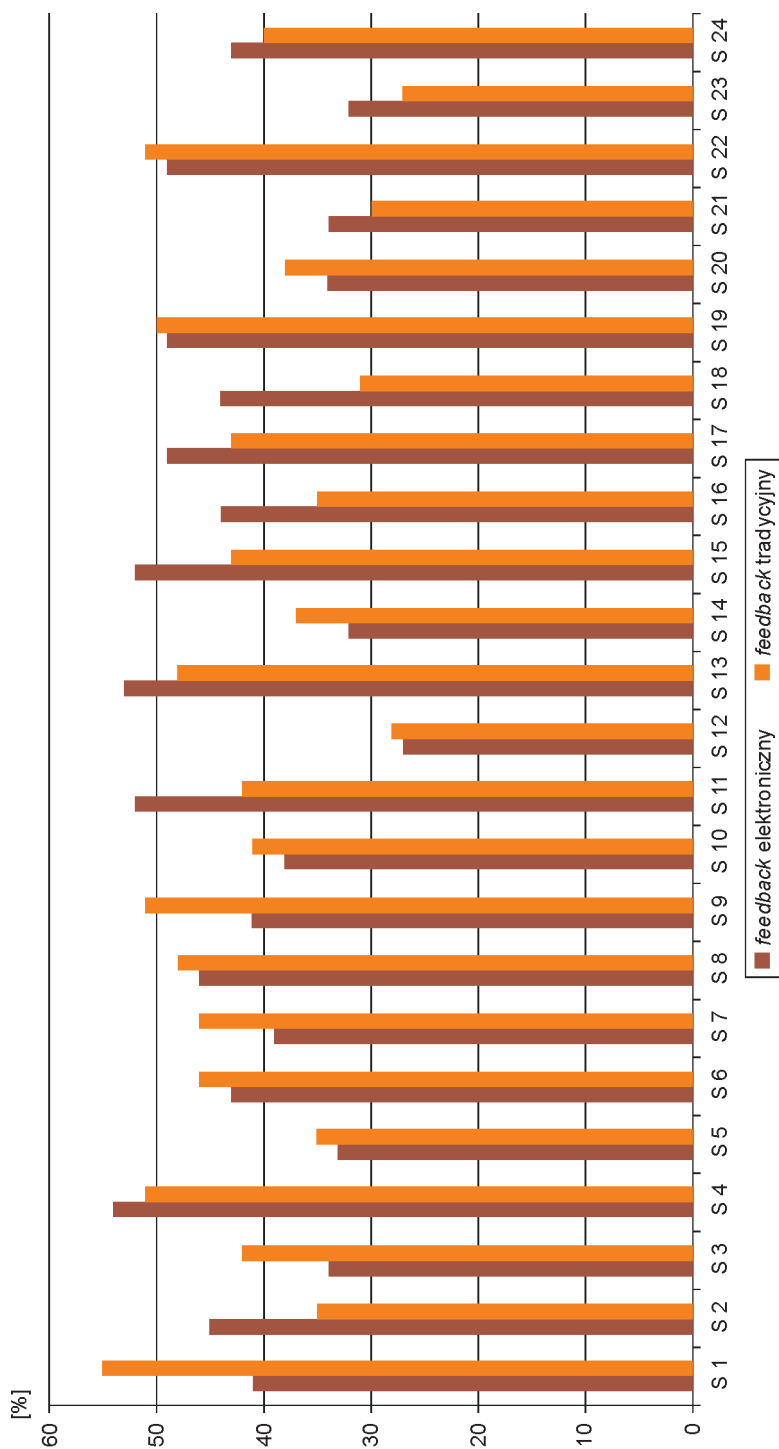
W celu porównania skuteczności feedbacku tradycyjnego oraz elektronicznego zaplanowano eksperyment dydaktyczny, który przeprowadzono wśród studentów Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki UŚ, na specjalności języki stosowane: język francuski i język angielski. Łącznie w badaniu wzięło udział 24 studentów, w tym 19 kobiet i 5 mężczyzn pomiędzy 19. a 21. rokiem życia. W ostatecznej postaci zaplanowane badanie oparto na 4 testach językowych (2 testy wstępne i 2 testy kontrolne), zawierających po 30 zdań do tłumaczenia każdy. Przygotowane ćwiczenia językowe miały charakter korekcyjny – koncentrowały się na wyselekcjonowanych wcześniej strukturach językowych, sprawiających najwięcej problemów w badanej grupie studentów po II semestrze nauki języka francuskiego. Co więcej, zaproponowane ćwiczenia nie miały charakteru ocennego i były wykonane przez każdego studenta w pracowni językowej: pierwszy test w formie pisemnej, drugi – w formie elektronicznej, po uprzednim zalogowaniu się na platformę *Moodle*. Po pierwszym teście wstępnym (TW1) badana grupa otrzymała od nauczyciela *feedback* tradycyjny, natomiast po drugim teście wstępnym (TW2) *feedback* dotyczący udzielonych odpowiedzi miał formę elektroniczną. Należy wspomnieć, że w celu zagwarantowania homogeniczności obydwu rodzajom feedbacku, jakie studenci otrzymywali od nauczyciela, wybrano takie same formy oraz takie same typy informacji zwrotnych: informacje te były podawane w formie pisemnej i miały charakter bezpośrednich, niekodowanych komentarzy, zawierających wskazówki metajęzykowe, których celem było ułatwienie studentowi zrozumienia trafności lub nietrafności udzielonych odpowiedzi i ich ewentualnej poprawy. Wybór takiego rodzaju feedbacku opierał się na uwzględnieniu najbardziej optymalnych cech korekcyjnego feedbacku pisemnego, wyselekcjonowanych na podstawie anali-

zy dostępnej literatury przedmiotu (por. na przykład ELLIS 2009). Po upływie miesiąca od przeprowadzonych testów wstępnych zaproponowano studentom rozwiązanie 2 testów kontrolnych (TK1 i TK2), zawierających identyczny zakres materiału, ale tym razem występujący w nieco zmodyfikowanych sytuacjach językowych, co pozwoliło wyeliminować efekt uczenia się pamięciowego oraz reprodukcji wcześniej udzielonych odpowiedzi. Tym sposobem nauczyciel miał również sposobność zweryfikowania skuteczności jednej i drugiej formy feedbacku w zróżnicowanych sytuacjach językowych.

4.3. Prezentacja i analiza danych

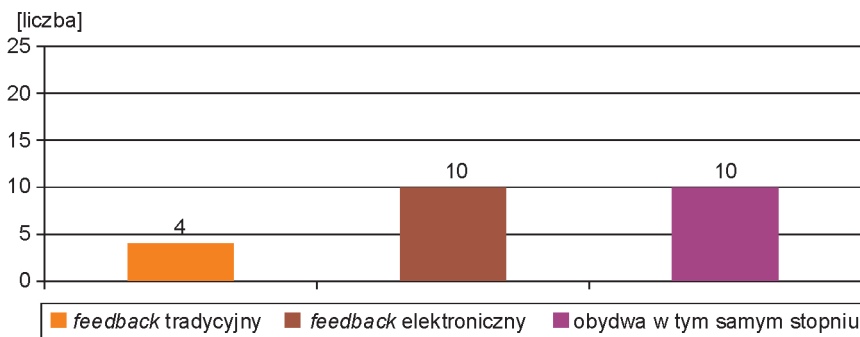
Pozyskany korpus badawczy składał się w sumie z 2 880 odpowiedzi, jakie nauczyciel-badacz otrzymał od swoich studentów i które przełożyły się na ponad 10 000 przypadków, prezentujących pełną gamę różnorodnych problemów językowo-komunikacyjnych. Otrzymane dane potwierdziły wcześniej zdiagnozowane typy trudności językowych – wynikające w dużej, choć nie dominującej, mierze z interferencji inter- i intralingwalnych na różnych poziomach funkcjonowania systemu językowego (por. PÓLTORAK 2015), jednak właściwym celem analizy materiału zebranego na tym etapie badania była ocena skuteczności informacji zwrotnych, pozyskanych przez studentów po wykonaniu pierwszego (TW1) oraz drugiego (TW2) testu wstępnego. Szczegółowa analiza jakościowa i ilościowa zebranych danych wykazała przede wszystkim, że zaproponowane przez nauczyciela formy feedbacku tradycyjnego oraz elektronicznego, jakie studenci otrzymali od niego na etapie testów wstępnych, przyczyniły się do podniesienia jakości udzielanych przez nich odpowiedzi w trakcie testów kontrolnych (odpowiednio TK1 oraz TK2). Pod uwagę brano przede wszystkim to, czy i na ile dany student wykorzystał uzyskane informacje zwrotne do skorygowania wcześniej zaobserwowanych w jego wypowiedziach błędów i/lub omyłek językowych, a zatem koncentrowano się na ocenie jakości udzielonych przez niego odpowiedzi i dokonanych przez niego postępie. Wykres 1 ilustruje średnią skuteczność odpowiedzi udzielanych przez poszczególnych uczestników badania w jednym i drugim teście kontrolnym.

Warto zauważyć, że chociaż obydwie analizowane formy feedbacku okazały się skuteczne w zaproponowanych ćwiczeniach językowych, to badane osoby wykazały różną wrażliwość na formy przekazywanych przez nauczyciela informacji zwrotnych. Wnikliwe zbadanie udzielonych przez studentów odpowiedzi pozwoliło zaobserwować, że różnice te mają charakter zarówno ilościowy (te same informacje zwrotne przyczyniły się do uzyskania różnych rezultatów przez badane osoby), jak i jakościowy (badane osoby uzyskiwały lepsze lub



Wykres 1. Porównanie skuteczności udzielanych przez studentów [S] odpowiedzi pod wpływem zaproponowanych form feedbacku

gorsze rezultaty w zależności od formy pozyskanych informacji zwrotnych). Zaobserwowane zjawisko może bezpośrednio wynikać ze specyfiki samego procesu uczenia się języków obcych, który jest procesem wielowymiarowym, mocno zindywidualizowanym i zależnym od wpływu różnorodnych czynników mniej lub bardziej związanych z osobą ucznia, ale także szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego (por. na przykład BOGAARDS 1998). Wpływ tego rodzaju czynników na jakość udzielanych przez studentów odpowiedzi, jakkolwiek bezdyskusyjny i wymagający uwzględnienia w perspektywie dalszych badań nad efektywnością feedbacku nie tylko elektronicznego, nie stanowił bezpośredniego punktu odniesienia dla zaprojektowanego eksperymentu dydaktycznego, który koncentrował się przede wszystkim na porównaniu skuteczności zaproponowanych form przekazywanych informacji zwrotnych. Zgromadzony materiał badawczy jasno pokazał, że zastosowanie przez nauczyciela feedbacku elektronicznego oraz tradycyjnego w celu weryfikacji odpowiedzi w opracowanych ćwiczeniach korekcyjnych przyczynił się do uzyskania przez badaną grupę studentów porównywalnych rezultatów w przeprowadzonych testach kontrolnych. Co więcej, porównanie opinii uczestników eksperymentu na temat użyteczności zaproponowanych form przekazywanych informacji zwrotnych wskazało, że *feedback* umieszczony na platformie nauczania dystansowego jest przez nich postrzegany jako korzystna forma pracy dla wybranego rodzaju ćwiczeń. Wśród podawanych przez studentów uzasadnień znaleźć można między innymi argumenty dotyczące łatwości znalezienia konkretnych informacji, ich dostępności, przejrzystej struktury prezentacji informacji, jak i odczuwanej satysfakcji, płynącej z wykorzystania tego typu narzędzi w nauce języka obcego.



Wykres 2. Preferencje badanych osób co do formy prezentowanych informacji zwrotnych.

Jak pokazuje wykres 2, znaczna część badanych studentów (10) podkreśliła, że w proponowanym typie ćwiczeń woli informacje zwrotne udostępnione na platformie. Tyle samo osób uznało obydwie formy *feedbacku* za równie przydatne, a tylko 4 osoby wskazały *feedback* tradycyjny jako korzystniejszą formę pozyskiwania informacji zwrotnych.

Porównanie skuteczności wybranych form feedbacku dotyczyło nie tylko perspektywy ucznia i uzyskanych przez niego wyników, ale także perspektywy nauczyciela i rodzaju pozyskiwanych przez niego w trakcie badania informacji zwrotnych. Analiza zebranego materiału wykazała, że zmiana technik przekazywania uczniom informacji zwrotnych prowadzi do znaczących zmian w zakresie liczby, rodzaju oraz pedagogicznej wartości informacji, jakie jest on w stanie otrzymać na podstawie udzielonych przez uczniów odpowiedzi. Dzięki specjalnym funkcjonalnościom dostępnym na platformach nauczania dystansowego nauczyciel ma szansę monitorowania na bieżąco pracy i postępów ucznia za pomocą różnego rodzaju tzw. raportów aktywności, umożliwiających mu czasowy i jakościowy przegląd działań ucznia. Dzięki temu nauczyciel zyskuje informacje nie tylko na temat prawidłowości udzielanych przez ucznia odpowiedzi, jak ma to miejsce w wypadku tradycyjnych technik pozyskiwania informacji, ale ma także dostęp do informacji dotyczących wykorzystanych przez ucznia strategii uczenia się, takich jak liczba podjętych przez niego prób w realizacji konkretnego zadania, kolejności wykonywania poszczególnych etapów zadania, częstotliwości wykorzystywania przez niego dostępnych materiałów pomocniczych, preferowanych rodzajach wybieranych pomocy, a co za tym idzie, również o ich przydatności w rozwiązywanych przez ucznia zadaniach itp. Informacje te nie tylko dostarczają nauczycielowi okazji do zweryfikowania proponowanych przez niego form czy metod pracy i tym samym dają mu szansę dostosowania ich do realnych potrzeb swoich uczniów, ale również ułatwiają mu przeprowadzenie diagnozy indywidualnych problemów językowo-komunikacyjnych, z jakimi borykają się jego uczniowie.

5. Podsumowanie

Podjęte w artykule rozważania na temat skuteczności multimedialnych pomocy dydaktycznych koncentrowały się przede wszystkim na wykorzystaniu tych ostatnich w procesie przekazywania/pozyskiwania informacji zwrotnych. Wśród całej gamy narzędzi, jakie nauczyciel może aktualnie włączyć do kształcenia językowego, interesowały nas przede wszystkim narzędzia służące samodzielnemu projektowaniu multimedialnych zasobów dydaktycznych, a w szczególności platformy nauczania na odległość. Zaproponowane analizy pokazały, że ich wykorzystanie w przypadku ćwiczeń/zadań mających na celu konsolidację konkretnych wiadomości/umiejętności językowych, a w szczególności ćwiczeń korekcyjnych, może być skuteczne oraz korzystne dla poszczególnych uczestników procesu glottodydaktycznego. Można zatem przyznać, że zastosowanie multimedialnych narzędzi dydaktycznych do projektowania ćwiczeń

korekcyjnych może stanowić wartościową alternatywę dla technik zwyczajowo stosowanych przy tego rodzaju ćwiczeniach, na które, co więcej, bardzo często brakuje czasu w tradycyjnej klasie językowej. Ponadto wykorzystanie w dyskutowanym przypadku środowisk e-learningowych daje nauczycielowi jeszcze jedną wartość podkreślenia korzyść, jaką jest możliwość przygotowania zasobów, które, z jednej strony, będą dostosowane do zindywidualizowanych potrzeb jego uczniów i będą koncentrować się na realnych trudnościach, jakie spotykają oni w nabywaniu wybranego materiału językowego, a z drugiej strony, będą lepiej dopasowane do danego kontekstu nauczania/uczenia się niż na przykład oferta podręcznikowa, skierowana zazwyczaj do bliżej nieokreślonej grupy odbiorców.

Bibliografia

- BERTIN J.-C., 2001: *Des outils pour les langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris: Ellipses Édition Marketing S.A.
- BOGAARDS P., 1998: *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- COUFFIGNAL L., 1963: *La cybernétique*. Paris: PUF.
- DAKOWSKA M., 2001: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- ELLIS R., 2009: *A Typology of Written Corrective Feedback Types*. „ELT Journal”, vol. 63 (2), s. 97–107.
- GAJEK E., 2008: *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- GALISSON R., COSTE D. (ed.), 1976: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Librairie Hachette.
- GALAŃ B., 2018: *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- GALAŃ B., PÓLTORAK E., [w druku]: *Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: oczekiwania, wyzwania, perspektywy*.
- GUICHON N., 2012: *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- HADJI C., 2012: *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles: Groupe De Bœck s.a.
- HIRSCHSPRUNG N., 2005: *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette Livre.
- HUVER E., SPRINGER C., 2011: *L'évaluation en langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- KRAJKA J., 2012: *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- LEWICKA-MROCZEK E., 2009: *Błąd językowy na lekcji języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN, s. 25–36.
- MANGENOT F., LOUVEAU E., 2006: *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- MORY E.H., 2004: *Feedback Research Revisited*. In: JONANSEN D. (ed.): *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Mahwah: Erlbaum Associated, s. 745–783.

- OLLIVIER C., PUREN L., 2011: *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions Maison des langues.
- PAWLAK M., 2010: *Rola korekty błędów językowych w nauczaniu gramatyki*. W: WĄSIK Z., WACH A. (red.): *Heteronomie glottodydaktyki*. Poznań: Instytut Filologii Angielskiej UAM, s. 243–260.
- PAWLAK M., 2012: *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- PÓŁTORAK E., 2008: *Wykorzystanie programów narzędziowych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego*. „Neofilolog”, nr 31, s. 59–69.
- PÓŁTORAK E., 2009: *Feedback uzyskiwany drogą elektroniczną*. „Neofilolog”, nr 33, s. 113–121.
- PÓŁTORAK E., 2011: *Question du feedback en didactique des langues étrangères: quelques réflexions théoriques*. „Glottodidactica”, vol. 38, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 31–42.
- PÓŁTORAK E., 2015: *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- TAGLIANTE C., 2005: *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International/SEJER.
- WIDŁA H., 2007: *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Źródła internetowe

<http://www.bonjourdefrance.com>
<http://peinturefle.free.fr>
<http://lexiquefle.free.fr>
<https://www.ccdmd.qc.ca/fr>
<https://www.franceculture.fr>
<https://www.universalis.fr>
<http://www.larousse.fr/encyclopedia>
<http://www.tv5monde.com>
<http://www.rfi.fr>
<http://www.france24.com/fr>
<https://www.franceinter.fr>
<http://www.lefigaro.fr>
<http://www.lepoint.fr>
<https://hotpot.uvic.ca>
<https://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/netquiz-pro-4>
<http://www.quizfaber.com/index.php/fr>
<http://usinaquiz.free.fr/qcmtext/ect1.htm>
<https://ccdmd.qc.ca/eng/catalog/cantare>
<http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php>
<https://ccdmd.qc.ca/catalogue/mots-entrecroises>
<http://dtup.free.fr/ordidac>
<http://clic.xtec.cat/en/jclic/index.htm>
<https://moodle.org>
<https://www.claroline.net>
<https://www.dokeos.com>
<https://sakaiproject.org>
<https://www.ilias.de/docu/login.php>

Foreign Language Teaching-Learning Process in the Era of New Technologies:
Multimedia Didactic Tools and the Process of Feedback

Abstract: The foreign language teaching-learning process does not remain unaffected by the rapid development of modern information and communication technologies, taking into account the more and more frequent use of broadly defined multimedia tools and devices. The use of these types of tools in the didactic process creates a number of opportunities for its participants. However, their presence in the foreign language teaching-learning process should be primarily determined by reflection on their didactic utility. The main goal of the article is to try to answer the question how useful multimedia tools can be for participants of the didactic process in the context of feedback.

Key words: foreign language teaching-learning process, new technologies, feedback, multimedia didactic tools